

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО (ЦЕННОСТНОГО) ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

© Г.А.Голикова

В статье рассматриваются проблемы аксиологического (ценностного) изучения художественных произведений в школе. Автор останавливается на характере восприятия внешней, в данном случае художественно-эстетической, информации учеником, что влияет на специфику постижения и интерпретации текста. Представлены экспериментальные данные, позволяющие сделать вывод о необходимости дифференциации вопросов и заданий, основанной на специфике индивидуальных психологических моделей в постижении художественного произведения (аудиал, визуал, кинестетик). Данный методический подход принципиально отличается от традиционных подходов в методике изучения литературы, в чем видится новизна данной статьи. Этот подход можно назвать ценностно-адаптивным, что определяет формирование ценностного диалога в парадигме "Текст – Читатель".

Ключевые слова: репрезентативная система, ценностный подход, адаптация, дифференцированный подход

Модернизация современной школы значительно влияет на характер преподавания конкретного учебного предмета, в том числе и литературы, определяет тенденции обновления его содержательной и методической составляющей. Тем не менее сегодня можно говорить о том, что школьное литературное образование остается в рамках традиционных подходов (зачастую авторитарных и дидактоцентрических). Несомненно, что снижается познавательная активность учеников, констатируется общий спад интереса к литературному чтению. Это существенно отражается и на результатах итоговой аттестации (сочинение, изложение, экзамен в формате ЕГЭ). Учеными-методистами определяется одна из важных причин этих явлений: отсутствие в изучении литературы неперемного условия "успешного осуществления самых разнообразных видов учебной деятельности" – "осознание учащимися осваиваемых ими на уроках литературы знаний и умений как личностно и общественно значимых и практически применимых в повседневной жизни" [1: 21]. В этом смысле невероятно важно актуализировать ценностный (аксиологический) анализ произведения, разработка которого, а именно путей его осуществления на уроке литературы, является важной научно-методической проблемой.

Обращение к аксиологическому (ценностному) анализу произведения вызвано целым рядом объективных причин и, прежде всего, причинами социокультурного плана. Выдвижение на первый план формальных сторон художественного текста, освоение его эстетических составляющих на

уроке литературы во многом отодвинуло на задний план такие ценностные категории в изучении текста, как нравственная проблематика, жизненная позиция героя, этические знаменатели в произведении и т.п. Ценностный анализ художественного произведения несомненно определяет более глубокое и полное восприятие художественного текста *в единстве его формы и содержания* и непосредственно связан с *парадигмой "читатель – художественный текст"*, вне которой ценностный подход к произведению невозможен. Сегодня как никогда возникает потребность в создании научно обоснованной *методики ценностного (аксиологического) подхода в изучении литературы в средних и старших классах школы*, эффективность которой видится нам в *актуализации диалогового подхода* на основе органического *взаимодействия анализа и интерпретации* художественного текста в ходе его освоения читателем-школьником с учетом ценностно-эстетических взаимосвязей между произведениями русской литературы, литературой и культурой, в том числе *с учетом читательской активности учащихся в зависимости от характера их субъектного развития*. В этом смысле в механизме ценностного подхода можно выделить несколько составляющих. Одна из них – психолого-методическая, определяющаяся спецификой восприятия художественного текста школьником.

Общеизвестно, что важным аспектом успешной и плодотворной работы над произведением становится актуализация его восприятия читателем-школьником. В то же время следует гово-

речь о необходимом учете индивидуально-психологических моделей в постижении художественного текста. Проблема *восприятия художественного произведения* во многом была освещена в трудах философов, психологов, эстетиков, литературоведов, ученых-методистов. Это труды и статьи Л.С.Выготского, П.М.Якобсона, Д.Н.Узнадзе, А.А.Ухтомского, С.Л.Рубинштейна, О.И.Никифоровой, Л.Г.Жабицкой, Ю.Б.Борева, Б.С.Мейлаха, О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана, Н.Д.Молдавской, И.Д.Хмарского и др., в которых рассмотрены механизм и структура процесса восприятия, исследуется зависимость восприятия произведений школьниками от особенностей рода и жанра, поэтики произведения (работы М.А.Рыбниковой, В.В.Голубкова, О.Ю.Богдановой, Т.Г.Браже, Н.Д.Молдавской, Н.И.Кудряшева, Т.Ф.Курдюмовой, В.Г.Маранцмана, Г.И.Беленького, Г.Н.Ионина, В.Ф.Чертова, С.А.Зинина, И.А.Подругиной, Е.В.Квятковского, М.Г.Качурина, Н.Н.Светловской и др.). Труды А.А.Липаева, К.В.Мальцевой, К.М.Нартова, З.С.Смелковой, М.В.Черкезовой, М.Г.Ахметзянова, Д.А.Клумбите, С.М.Петровой и др. позволяют определить основные закономерности восприятия, возникающие при изучении произведений русской литературы нерусскими учащимися. Тем не менее некоторые аспекты восприятия произведения школьником оказываются мало освещенными. Данные современной психологической науки позволяют определить дополнительные позиции в научном осмыслении этой проблемы. Сегодня следует говорить о необходимости *реализации ценностно-адаптивного подхода* в процессе аксиологического постижения читателем-школьником произведения. Данный подход должен формировать адаптивную среду на уроке литературы. Школьник как читатель – явление сложное. В том числе для самого школьника чтение художественного текста – определенный труд (Ф.Асмус), определенное преодоление собственной возможной "нехудожественности" (Д.Овсяннико-Куликовский), а также преодоление позиции "свой – чужой" (М.Бахтин). Одним из аспектов этой позиции становится восприятие сквозь призму репрезентативной системы личности человека.

Опираясь на результаты собственного экспериментального исследования в области восприятия прозаического текста учащимися, мы обнаруживаем ситуацию *избирательности в процессе восприятия школьником прозаического произведения*. При этом выделяются такие важные психологические характеристики субъекта чтения, как *репрезентативная система* (аудиал, визуал, кинестетик) и *субъектный опыт*, что определяет

наличие индивидуальных ценностно-эстетических траекторий в процессе восприятия учащимися разного возраста художественного текста, влияющих на процесс постижения его смысла, целостного его изучения. Знание учителем возможных индивидуальных траекторий восприятия текста и учет этих траекторий в процессе анализа и интерпретации произведения создает ситуацию адаптации на уроке, образует адаптивное "ядро" занятия. Таким образом, в изучении произведения важными становятся две позиции – Текст и Читатель, последнему из которых не всегда уделяется должное внимание на уроке. *В силу этого адаптация восприятия текста школьником может быть обозначена именно как ценностная, т.к. личность школьника становится наивысшей ценностью современного гуманистического образования.*

Существенное влияние на характер целостного восприятия учебной информации, в частности художественно-эстетической, оказывают различия в репрезентативной системе школьников – аудиал, визуал, кинестетик (исследования В.Н.Пугача, Бетти Лу Ливер, Б.Колба, Э.Цветкова и др.). Безусловно, что деятельность усвоения учебного материала школьником связана с включением различных сенсорных систем (зрение, слух, моторика, *семантические "коды"*). Под *семантическими "кодами"* понимаются те мыслительные операции, которыми пользуются ученики, работая с учебным материалом [2]. Так, кто-то хорошо запоминает на слух, другой создает зрительный образ, третий стремится записать и т.д. Все это необходимо учитывать в учебном процессе. В.Н.Пугач в своих исследованиях рассматривает взаимосвязь характера восприятия учебного материала со способами учебных действий учащегося [3]. Ученый выделяет три основных типа репрезентативной системы мировосприятия человека, в том числе и ребенка: – *визуальная* (как правило, основанная на зрительных образах); – *аудиальная* (связанная со звучащим словом); – *кинестетическая* (так называемое, "телесное" восприятие мира: на ощупь, на запах, на вкус, "разбирая мир на части"). Кинестетический тип, как правило, свойственен ученикам начальных классов, ученики средних классов меняют способ восприятия мира с кинестетического на аудиальный, ученики же старших классов определяются преимущественно как визуалы [3: 7-8]. Данные виды репрезентативной системы человека накладываются и на общепринятые в психологии типы сознания: левополушарный и правополушарный.

Визуальному типу необходимо видеть информацию, "что лучше всего обеспечивается по-

иском возможных путей обращения к зрительной памяти... Они лучше воспринимают письменные инструкции – им дают вербальные указания к текстам" [4: 16]. Однако степень риска таких учащихся в школе снижается, т.к. "старшие классы становятся все более визуально ориентированными" [4: 16]. Степень же риска учащихся аудиального типа развивается в прямо противоположном направлении: "в ходе обучения в школе объем информации, получаемой через аудиальные каналы, практически сводится к нулю" [4: 17]. *Аудиалы*, воспринимая информацию на слух, предпочитают устные объяснения, им нужен звук. "*Кинестетикам* требуется движение. <...> Им нужны физические упражнения в перерывах между уроками... Им необходимо трогать" [4: 17]. Б.Л.Ливер считает, что учитель часто подстраивается к учебному стилю большинства в классе. Те учащиеся, которые не соответствуют этому "среднему" стилю, оказываются в группе риска. Учитель должен не подстраивать работу учеников под себя или подстраиваться под большинство, а подстраиваться по возможности под каждого, уважая и принимая индивидуальный стиль учения каждого.

В целях отслеживания характера восприятия прозаического текста учащимися разных типов (*аудиал*, *визуал*, *кинестетик*) нами был проведен констатирующий эксперимент в школах города Казани и республики, который позволил выявить своеобразие восприятия прозаического произведения в зависимости от репрезентативной системы ученика. Предварительно была определена ведущая модальность учащихся, что осуществлялось либо школьным психологом с использованием аппаратной диагностики <электроэнцефалограмма, прибор "Активациометр" Ю.А.Цагарелли> и диагностики активизации левого и правого полушарий и функциональной асимметрии полушарий, либо путем наблюдения за учащимися самим учителем и определения их модальности при помощи таблиц В.Н.Пугача [3]. В результате были определены в каждом из классов учащиеся аудиального, визуального и кинестетического типов, и далее рассмотрен характер их восприятия эпического прозаического произведения путем анкетирования (Анкета 1). Обращалось внимание на то, какие элементы эпического произведения более полно и точно осваиваются учащимися разных типов, а какие остаются вне зоны их восприятия.

Анкета 1

1. Каков характер сюжета произведения?
2. Как вы поняли образы героев в произведении?

3. Определите основные эпизоды (смысловые части), из которых состоит произведение? (перечислите)

4. Какие эпизоды в произведении понравились больше, описательного или сюжетного характера? (кратко перечислите)

5. Представляете ли вы себе картины природы или внешность героя, когда читаете соответствующие эпизоды? (Да; нет, т.к. трудно; не всегда)

6. Отметили ли вы какие-то художественные детали (отдельные образы вещей, природы), которые помогли вам в понимании героя, идеи произведения? (Да, нет)

7. В чем, по-вашему, своеобразие языка произведения, вызвало ли это определенные трудности при чтении? (Кратко опишите)

8. Почему, по-вашему, так названо произведение? Как вы поняли его название?

9. Какие авторские идеи вы обнаружили в тексте рассказа, повести? В чем, по-вашему, основная идея произведения, его смысл?

Проведенный нами эксперимент по проблеме восприятия произведения сквозь призму репрезентативной системы личности человека показал следующее: количественное соотношение аудиалов, кинестетиков и визуалов в каждом из классов может быть разным. Однако наблюдается наиболее часто встречающаяся тенденция – аудиалы и визуалы составляют большинство класса, кинестетики – лишь незначительную его часть (20-40 % из 100 %). Характерно, что тот класс, который считается "сильным" именно по характеру восприятия и постижения литературного текста, содержит большее количество кинестетиков:

"сильный" класс (8 а) – 7 кинестетиков, 3 визуала, 4 аудиала;

"слабый" класс (8 в) – 2 кинестетика, 4 аудиала, 6 визуалов (по данным Балтасинской средней школы РТ).

Все учащиеся относятся к межполушарному типу. Наблюдается также следующая картина от класса к классу: 5-6-е классы представляют тип подвижный кинестетический. Начиная с 7-х и 8-х классов, преобладает аудиально-визуальный тип. Это сказывается в ответах и поведении учащихся. Учащиеся средних классов любят инсценировать художественное произведение, выразительно читать, читать по ролям, пересказывать произведение от лица другого героя, особенно те классы, в которых много кинестетиков. Учащиеся 10-х и 11-х классов склонны к теоретико-аналитической деятельности.

Для всех экспериментальных классов характерно, что *аудиалы* и *визуалы* в процессе пости-

жения эпического текста склонны представлять картины природы и портрет героев, описанные в тексте, им свойственно отслеживание звукообразов, цветообразов. *Кинестетики* больше склонны к анализу развития сюжетной линии, к поиску художественных деталей в тексте, к целостному рассмотрению композиционных особенностей произведения. Таким образом, было выяснено, что при восприятии *эпического* произведения

– **кинестетикам** сложно сосредоточиться на визуальных моментах – описаниях природы, других явлений и предметов, портретных характеристиках. Однако они почти всегда могут адекватно воспринимать характер взаимоотношений между героями, движение той или иной мысли в произведении, хорошо усваивают сюжет и характер композиции, особенности детали, ее символическое или психологическое (в том числе характерологическое) наполнение;

– **аудиалам и визуалам** легче сосредоточиться на описаниях, изобразительной художественной детали, речевых характеристиках героя, стилевых особенностях авторской речи. Однако им трудно освоить характер композиции, в целом структурную организацию текста. Их больше привлекает тематика и проблематика литературного произведения.

Так, при изучении рассказа В.П.Астафьева "Фотография, на которой меня нет" кинестетиков заинтересовала забота бабушки о ребенке, что свидетельствует о проявлении характерной черты кинестетиков: стремлении к движению и процессуальности, а также выявлению ценностной позиции героя и автора. Визуалы в основном хотели выяснить, какими получились на фотографии однокашники главного героя, также им интересно было искать параллели между портретными описаниями в тексте и предложенной иллюстрацией. Аудиалов в разных классах интересовали разные эпизоды рассказа, однако связанные между собой определенной нравственной мыслью – это проступок мальчиков, их непослушание и эпизод со змеей (опять же ценностный аспект).

Представленные данные говорят о том, что *целостность восприятия* художественного произведения *связана* не только с возрастными особенностями учащихся, уровнем их литературного развития, что в принципе несомненно и уже аксиоматично, но и с *характером врожденного типа восприятия внешней информации* учащимися (*аудиал, визуал, кинестетик*). Типы восприятия внешней информации и ее переработки влияют и на характер выполнения тех или иных заданий, характер ответов на тот или иной во-

прос в процессе анализа произведения. В силу этого мы предлагаем *дифференцировать вопросы и задания* в ходе анализа и интерпретации текста, создавая таким образом адаптивную среду на уроке анализа и интерпретации текста. Эксперимент показал, что учащиеся, как правило, выбирают именно те вопросы и задания, которые характерны именно для их типа восприятия. Поэтому не обязательно специально адресовать задания для определенных групп, учащиеся в праве выбрать вопросы и задания по собственным силам, что и является реализацией личностно-гуманного и, безусловно, ценностно-ориентированного подхода.

Так, если *правополушарные визуалы* предпочитают информацию в виде графиков, карт, различных демонстраций, анализируют от целого к части, то вполне возможно использовать эти качества, активизировав в процессе анализа художественного произведения в школе прием работы с таблицами, опорными схемами. *Левополушарный визуал* анализирует от части к целому, хорошо повторяет фактическую информацию [3: 32]. Следовательно, вполне возможно использовать приемы репродуктивного характера (конспектирование, изложение информации из учебника, литературно-критической статьи, пересказы и т.д.). *Аудиалы с преобладанием правого полушария* ощущают потребность в жестких пошаговых инструкциях, предпочитают выполнять эти инструкции, сами с удовольствием пишут эти инструкции, склонны анализировать ситуацию "от поверхности в глубину". Здесь можно остановиться на таких заданиях, как подбор цитатного материала к характеристике героя, создание схемы анализа конкретного персонажа или конкретного произведения, ее последующая аргументация. *Аудиалы с преобладанием левого полушария* предпочитают анализировать ситуацию по порядку, сфокусированы на своем внутреннем мире [3: 33]. Здесь можно использовать такой путь анализа, как анализ "вслед за автором", приемы, способствующие постижению глубины внутреннего мира героя. *Кинестетики с преобладанием правого полушария* любят демонстрировать свои эмоции, любят широкомасштабную двигательную работу, игру, им нравится петь, декламировать, выступать перед аудиторией. Соответственно им можно предложить такого же рода задания: заучивание наизусть, выразительное прочтение отрывка из произведения, проведение игры по литературному произведению, создание и демонстрация художественной интерпретации. *Кинестетики с преобладанием левого полушария* любят копаться в деталях, "во всем дойти до сути", им нравятся пошаговые ин-

струкции, охотно они переделывают свою работу, им характерна внутренняя дисциплина и самоорганизованность [3: 34]. Можно использовать задания, ориентирующие таких учеников на нахождение в тексте художественных деталей, характеризующих как героев, их психологию и в целом систему образов, так и авторскую позицию.

Таким образом, необходимо учитывать различные способы усвоения учебного материала в ходе учебной деятельности, умело использовать их в процессе анализа и интерпретации текста на уроке литературы. Знание особенностей постижения художественной информации читателем-школьником позволит сделать процесс анализа и интерпретации не только личностно осмысленным, интересным и увлекательным, но и целост-

ным в условиях ценностно-адаптивного подхода в процессе изучения произведения.

* * * * *

1. Чертов В.Ф. Литература как метафора мира. О Новой программе общеобразовательной школы // Лит. в школе. – 2007. – №4. – С.21-24.
2. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
3. Пугач В.Н. Новейшие психотехнологии педагогического успеха // Учебно-методическое пособие по психологии коммуникаций. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 1997. – 48 с.
4. Ливер Бетти Лу Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е.Биченковой. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.

TO THE QUESTION OF AXIOLOGICAL APPROACH TO STUDY WORKS OF FICTION AT SCHOOL

G.A.Golikova

This article presents a new way of analyzing a fictional text. The most important part in the system of teaching methods is an axiological (value) analysis which is realized as a dialogue within the paradigm *a text – a reader*. *A reader* is a special part of this paradigm which hasn't been studied properly yet. The analysis of a work of fiction depends on the special psychological system of a person. All kinds of intellectual work depend on psychological personal models as we can read about in the works of some scholars (B.L.Liver, V.Pugach). The author of the article presents the results of her experiment, and shows that a school literature teacher should use special questions and tasks for the analysis and interpretation of works of fiction. A teacher should also take into account those personal psychological models.

Key words: representational system, axiological approach, adaptation, differentiated approach

* * * * *

Голикова Гузаль Азгаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

E-mail: guzel-golikova@yandex.ru